

Rogmann, Jens J.; Redlich, Alexander

Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL). Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning

Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf [Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.]; Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u.a. : Waxmann 2007, S. 381-390. - (Medien in der Wissenschaft; 44)



Quellenangabe/ Reference:

Rogmann, Jens J.; Redlich, Alexander: Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL). Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning - In: Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf [Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.]; Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u.a. : Waxmann 2007, S. 381-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113750 - DOI: 10.25656/01:11375

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113750>

<https://doi.org/10.25656/01:11375>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger,
Rolf Schulmeister, Angela Sommer,
Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister,
Angela Sommer, Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Waxmann 2007

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 44

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-1877-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Rolf Schulmeister, Marianne Merkt

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken 11

Keynote Abstracts

Gabriele Beger

Was ist und was kann Open Access beim eLearning bewirken? 17

Diana Laurillard

Rethinking universities in the light of technology-enhanced learning:
A UK perspective on European collaboration..... 17

Piet Kommers

Learning amongst the Young Generation in the new University..... 18

Studieren neu erfinden

Patrick Erren, Reinhard Keil

Medi@rena – ein Ansatz für neue Lernszenarien im Web 2.0 durch
semantisches Positionieren..... 21

Jakob Krameritsch, Eva Obermüller

Hypertext als Gesprächskatalysator. Studierende unterschiedlichster
Disziplinen lassen sich von einem Gemälde und voneinander inspirieren 32

Jan Hodel, Peter Haber

Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess.
Eigenheiten und Potenzial von Wiki-Systemen und Wikipedia 43

Nicolae Nistor, Armin Rubner, Thomas Mahr

Effiziente Entwicklung von eContent mit hohem Individualisierungsgrad.
Ein community-basiertes Modell 54

Gottfried S. Csanyi, Jutta Jerlich, Margit Pohl, Franz Reichl

Blackbox Lernprozess und informelle Lernszenarien..... 65

Tillmann Lohse, Caroline von Buchholz

Kollaboratives Schreiben an wissenschaftlichen Texten.
„Neue Medien“ und „Neue Lehre“ im Fach Geschichte 76

<i>Thomas Sporer, Gabi Reinmann, Tobias Jenert, Sandra Hofhues</i> Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen	85
<i>Katrin Allmendinger, Katja Richter, Gabriela Tullius</i> Synchrones Online-Lernen in einer kollaborativen virtuellen Umgebung. Evaluation der interaktiven Möglichkeiten	95
<i>Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Mediengestütztes Selbststudium – Hochschulentwicklung mit und für Studierende	105
<i>Wolfgang H. Swoboda</i> Konzeption und Produktion von Medien mit Studierenden als Beitrag zur Entwicklung der Hochschulstrategie.....	116
<i>Veronika Hornung-Prähauser, Sandra Schaffert, Wolf Hilzensauer, Diana Wieden-Bischof</i> ePortfolio-Einführung an Hochschulen. Erwartungen und Einsatzmöglichkeiten im Laufe einer akademischen Bildungsbiografie	126
<i>Antje Müller, Martin Leidl</i> eLearning in der dritten Dimension. Ein Seminar zwischen Web 2.0 und virtuellen Welten	136

Hochschule neu denken

<i>Bernd Kleimann</i> eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen	149
<i>Charlotte Zwiauer, Doris Carstensen, Nikolaus Forgó, Roland Mittermeir, Petra Oberhuemer, Jutta Pauschenwein</i> Vom Professionsnetzwerk zur nationalen eLearning-Strategie. Der Verein „fnm-austria“ und die eLearning-Interessens- gemeinschaft österreichischer Hochschulen	159
<i>Ulrike Wilkens</i> Misssing Links – Online-Lernumgebungen gegen didaktische Lücken der Hochschulreform.....	169
<i>Cornelia Ruedel, Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt</i> Risikomanagement für eAssessment.....	180

Elisabeth Katzlinger

Die Beziehung zwischen sozialer Präsenz und Privatsphäre
in Lernplattformen..... 191

Marc Gumpinger

Implementation eines innovativen Online-Lehrevaluationssystems
im medizinischen Curriculum 202

Charlotte Zwiauer, Arthur Mettinger

Eine Großuniversität als Ort der (multi-)medialen
Wissensproduktion Lehrender und Studierender 212

Taiga Brahm, Jasmina Hasanbegovic, Pierre Dillenbourg

Experimentierfreudige computergestützte Kollaboration.
Didaktische Innovation durch Involvierung der Lehrenden 223

Loreta Vaicaityte, Sjoerd de Vries, Mart Haitjema

Continuous learning approach towards the professional
development school in practice 234

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner

Herausforderung OER – Open Educational Resources 244

Lutz Goertz, Anja Johanning

OER – Deutschlands Hochschulen im internationalen Vergleich
weit abgeschlagen? Eine systematische Bestandsaufnahme von
OER-Initiativen im Hochschulsektor weltweit 253

Markus Deimann

Volitional-supported learning with Open Educational Resources 264

Neue Kompetenzen fördern

Birgit Gaiser, Stefanie Panke, Benita Werner

Evaluation als Impulsgeber für Innovationen im eLearning 275

Marianne Merkt

ePortfolios – der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen 285

Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt

Gemeinsam bloggen – gemeinsam lernen. Weblogs als Unterstützung
von Kompetenzzentren an Universitäten 296

<i>Christian Swertz, Sabine Führer</i> Step Online. eLearning in der Studieneingangsphase des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien	307
<i>Barbara Strassnig, Birgit Leidenfrost, Alfred Schabmann, Claus-Christian Carbon</i> Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der Studieneingangsphase	318
<i>Christian Montel</i> BORAKEL – ein Online-Tool zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studiengangs	328
<i>Kerstin Sude, Rainer Richter</i> eLearning in Psychosomatik und Psychotherapie	339
<i>Josef Smolle, Freyja-Maria Smolle-Jüttner, Gilbert Reibnegger</i> Educational Measurement im medizinischen eLearning. Begleitende Effektivitätsmessung im Rahmen freier Wahlfächer	350
<i>Thomas Jekel, Alexandra Jekel</i> Lernen mit GIS 2.0. Kreative Lernwege durch die Integration von digitalen Globen und Lernplattformen	361
<i>Silke Kleindienst</i> Bachelor und Handlungskompetenz – geht das? Konzept für den integrierten Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in einem Bachelor-Studiengang	371
<i>Jens J. Rogmann, Alexander Redlich</i> Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL). Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning	381
<i>Christoph Richter, Christian Vogel, Eva Zöserl</i> Mehr als ein Praktikumsbericht – Konzeption und Evaluation eines Szenarios zur Förderung individueller und kollektiver Reflexion im Berufspraktikum	391

Verzeichnis der Postereinreichungen

<i>Birgit Gaiser, Simone Haug, Jan vom Brocke, Christian Buddendick</i> Der Fall e-teaching.org – Geschäftsmodelle im eLearning	403
--	-----

<i>Karim A. Gawad, Lars Wolfram</i> Projekt Surgicast – Podcasting in der Mediziner Ausbildung	404
<i>Evelyn Gius, Christiane Hauschild, Thorben Korpel, Jan Christoph Meister, Birte Lönneker-Rodman, Wolf Schmid</i> NarrNetz – ein Blended-eLearning-Projekt des Interdisziplinären Centrums für Narratologie (ICN)	405
<i>Barbara Grabowski</i> MathCoach – ein programmierbarer interaktiver webbasierter Mathematik-Tutor mit dynamischer Hilfe-Generierung	406
<i>Harald Grygo, Robby Andersson, Daniel Kämmerling</i> Förderung von eLehrkompetenzen	407
<i>Joachim Hasebrook, Mpho Setuke</i> Soziale Suche nach wissenschaftlichen Texten in der Lehre	408
<i>Andreas Hebbel-Seeger</i> BoardCast – mobiles Lehren und Lernen im Schnee	409
<i>Gudrun Karsten, Martin Fischer, Michael Illert</i> CliSO: Klinische Fertigkeiten online lernen	410
<i>Ulrich Keßler, Dagmar Rolle, Jakob Hein, Rafael Reichelt, Peter Kalus, Daniel J. Müller, Rita Kraft, Constance Nahlik</i> Erstellung und Einsatz multimedialer Fälle in der Psychiatrie im Reformstudiengang Medizin, Charité Universitätsmedizin Berlin	411
<i>Christian Kohls, Tobias Windbrake</i> Entwurfsmuster für interaktive Grafiken	412
<i>Maria Krüger-Basener</i> Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Online-Studierenden in der Medieninformatik – und ihre Auswirkungen auf die Lehre	413
<i>Torsten Meyer, Alexander Redlich, Stefanie Krüger, Rolf D. Krause, Jens J. Rogmann, Michael Scheibel</i> Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen online	414
<i>Dieter Münch-Harrach, Norwin Kubick, Wolfgang Hampe</i> Studenten gestalten Podcasts zur Vorbereitung auf das Biochemiepraktikum	415

<i>Michele Notari, Beat Döbeli Honegger</i> Didactic Process Map Language. Visualisierung von Unterrichtsszenarien als Planungs-, Reflexions- und Evaluationshilfe	416
<i>Ursula Nothhelfer</i> Blended Learning zwischen Topos und topologischem Denken	417
<i>Martin Riemer, Wolfgang Hampe, Marc Wollatz, Claus Peimann, Heinz Handels</i> eLearning am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf – Erfahrungen aus ersten Kursen	418
<i>Martin Schweer, Karin Siebertz-Reckzeh</i> eLLa Ψ – konzeptuelle Überlegungen zur hochschulübergreifenden Umsetzung von eLearning im Rahmen der Vermittlung psychologischer Basiskompetenzen in der Lehrausbildung	419
<i>Josef Smolle, Reinhard Staber, Sigrid Thallinger, Florian Hye, Pamela Bauer, Florian Iberer, Doris Lang-Loidolt, Karl Pummer, Gerhard Schwarz, Helmut Haimberger, Hans-Christian Caluba, Silvia Macher, Heide Neges, Gilbert Reibnegger</i> eLearning im studentischen Life Cycle der medizinischen Ausbildung. Auswahlverfahren – Anreicherungskonzept – Blended Learning – Postgraduale Fortbildung	420
<i>Ronald Winnemöller, Stefanie Winklmeier</i> Einsatz von ePortfolios im Hamburger Hochschulraum.....	421
Mitglieder des Steering Committees	422
Gutachterinnen und Gutachter	422
Organisation	423
Autorinnen und Autoren.....	424

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken

Die Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft im Jahre 2007, die in diesem Jahr in Kooperation mit der Campus Innovation durchgeführt wird, fällt mitten in eine bedeutsame historische Epoche. Die am 19.06.1999 in Bologna formulierte Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern – „Der europäische Hochschulraum“ – und die Nachfolgekonferenzen in Berlin, Prag, Bergen und London haben einen enormen Reorganisationsprozess in den europäischen Hochschulen ausgelöst. Zeitgleich hat sich etwa seit der Millenium-Grenze die Einsicht durchgesetzt, dass eLearning ein probates Mittel für Lehren und Lernen sein kann.

Ob diese beiden Trends vereinbar sind oder wie sie sich gegenseitig befruchten können, ist noch nicht absehbar. eLearning wurde unter dem Motto des Neuen, der Innovation, des von Raum und Zeit befreiten Lernens erfunden. Die Implementation der konsekutiven Studiengänge setzt die Hochschulen jedoch unter einen äußeren Reformdruck, der kaum noch Raum für Innovationen lässt. Die Frage stellt sich, welche Rolle eLearning in dieser Situation übernehmen kann. Sind eLearning und Blended Learning doch mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Lehre angetreten und haben damit ein altes Thema neu in die Diskussion gebracht – die prominente Funktion der Didaktik in der Lehre und für das Lernen? Wird dem eLearning nun angesichts der stark regulierten bologna-konformen Studiengänge eine eher glanzlose, funktionale Rolle zugewiesen?

Für die Lösung dieser Problematik scheinen die neuen Internettechnologien des Web 2.0 eine wichtige Funktion zu übernehmen. Lehrenden und Studierenden werden eher partizipative und produktive Rollen ermöglicht. Die Vorträge der Tagung bieten viele Beispiele, in denen ePortfolios, Wikis, WebLogs und partizipative Evaluationsverfahren genutzt werden, die ein völlig anderes Bild von Studierenden zeichnen. Ob diese Vision unter Bedingungen der Bachelor-Studiengänge realisierbar ist und welche Gestaltungsfreiräume dafür benötigt werden, dazu liefern die Vorträge interessante Anregungen und Konzepte.

Unter dem Motto „Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken“ diskutiert die Tagung der GMW in Hamburg diese Fragen aus drei Perspektiven.

Im Vortragsstrang „Studieren neu erfinden“ werden Ideen für neue Lernszenarien und Konzepte zum partizipativen Lernen vorgestellt, auch angeregt durch neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Internettechnologie. Hypertext-, Portfolio- und Wiki-Methoden werden in ihrer Funktion für das kreative Schreiben und für die

stärkere Einbindung der Lernenden in den Lehrprozess und in ihrer Rolle als Mitproduzenten von Wissen betrachtet.

Die Vorträge zum Themenbereich „Hochschule neu denken“ diskutieren strategische Konzepte für die Integration von eLearning in die Hochschulen. Unter den Vorschlägen finden sich organisationale Maßnahmen wie die Bildung professioneller Gemeinschaften für eLearning oder der Einsatz von Evaluation und Assessment für die Personalentwicklung. Auch in diesem Feld liefern innovative Ideen einen strategischen Beitrag wie beispielsweise das politisch gemeinte Modell der Open Educational Resources.

Die Beiträge im Vortragsstrang „Neue Kompetenzen fördern“ setzen sich mit der Frage auseinander, welche Rolle eLearning für die Kompetenzentwicklung übernehmen kann. Darunter werden die Kompetenzen der Lehrenden wie der Lernenden verstanden. Unter diesem Thema werden auch die Potenziale des Web 2.0 für die Kompetenzförderung angesprochen. Die Unterstützung der Studienanfänger, der Erwerb fachlicher Kompetenzen sowie die Förderung berufsorientierter Sozial- und Handlungskompetenz, auch hier wieder durch aktive Einbindung der Studierenden zum Beispiel in der Evaluation, werden thematisiert.

Die Jahrestagung der GMW in Kooperation mit der Campus Innovation richtet sich an Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Verwaltungsleiterinnen und Entscheider aus Hochschule, Wirtschaft und Politik. Im vorliegenden Tagungsband finden Sie die Artikel, die den Präsentationen der Tagung zugrunde liegen, sowie die Zusammenfassungen der Keynotes und Postereinsendungen. Von 126 Einsendungen konnten nach wissenschaftlicher Begutachtung 36 Vorträge und 19 Poster präsentiert werden.

Unser Dank gilt an dieser Stelle allen Expertinnen und Experten, die eine Keynote oder einen Vortrag gehalten, das Panel vorbereitet oder daran teilgenommen, ein Projekt im Rahmen der Medida-Prix-Verleihung präsentiert, einen PreConference Workshop oder Tutorial geleitet, ein Poster präsentiert oder einen Marktplatz-Stand betreut haben. Ebenso danken wir den wissenschaftlichen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit. Mit den von ihnen eingebrachten innovativen Ideen, Konzepten, Ansätzen und Projekten und den wissenschaftlichen Diskussionen haben sie den aktuellen Diskurs zum eLearning in den Hochschulen weitergeführt.

Unser besonderer Dank gilt der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg, insbesondere Herrn Senator Dräger für den Empfang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung in der Handelskammer Hamburg, ebenso der Staats- und Universitätsbibliothek, insbesondere der Leiterin Frau Prof. Dr. Beger für den Empfang im Rahmen der Ausstellung „Mittelalterliche Handschriften aus dem Zisterzienserkloster Medingen“ sowie der Universität

Hamburg, insbesondere dem Regionalen Rechenzentrum für die technische Betreuung.

Und nicht zuletzt danken wir dem Team des Tagungsbüros, insbesondere Dagmar Eggers-Köper, Martina Hepp und Oline Marxen für ihre engagierte Mitarbeit.

Bei der Redaktion der Beiträge wurden einige Vereinheitlichungen vorgenommen. Die auffälligste betrifft die vereinheitlichte Schreibweise aller Begriffe, denen ein e, e- oder E- vorangestellt war.

Rolf Schulmeister und Marianne Merkt
im Namen aller Herausgeberinnen und Herausgeber,
Hamburg im Juli 2007

GMW07-Website: <http://www.gmw07.de>

Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL)

Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning

Zusammenfassung

Zur Entwicklung individueller sozialer Kompetenzen gilt traditionell das Präsenztraining als Königsweg; dem Einsatz digitaler Bildungstechnologien für diesen Zweck wird mit Skepsis begegnet. In diesem Beitrag wird auf Basis von Modellen zum sozialkommunikativen Handeln ein paradigmatischer Ansatz für die Einbindung neuer Lerntechnologien im Bereich des sozialen Lernens entwickelt und an einer Lernsequenz praxisnah erläutert. Abschließend werden sich ergebende Perspektiven für Didaktik und Forschung vorgestellt.

1 Einführung¹

Seit einem Jahrzehnt gilt das Computerunterstützte Kollaborative Lernen (*computer-supported collaborative learning*, CSCL) als ein Paradigma des Einsatzes neuer Technologien und Medien (Koschmann 2001). Davon abgesehen wird, wenn es um die Entwicklung und Förderung von „soft skills“ geht, dem Einsatz von eLearning jedoch mit großer Skepsis begegnet – auch, weil traditionell hier das verhaltensorientierte Präsenztraining als ein Königsweg des Lernens gilt (vgl. Zenger & Uehlein, 2001). Obwohl keineswegs bestritten werden soll, dass für die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen der zwischenmenschliche Kontakt unabdingbar ist, so wollen wir zeigen, dass es lern- und handlungstheoretisch begründbare didaktische Formen gibt, in denen spezifische Aspekte computergestützter Technologien, die *am Individuum ansetzen*, die Entwicklung von sozialen Kompetenzen unterstützen können. In Anlehnung an das CSCL und die Soziale Lerntheorie (Bandura, 1986) nennen wir unseren Ansatz „Computer-

1 Wenn hier vom „computerunterstützten“ Lernen gesprochen wird, bezieht sich dies weder auf ein bestimmtes physisch-technologisches Format noch sind klassische Lern- und Technologieparadigmen impliziert. Auch soll nicht unterstellt werden, als hätten verschiedene Medien (z.B. Bücher, Software, Video-DVD) festgelegte oder wesenhafte Qualitäten. Der „Computer“ als das technisch notwendige Medium steht repräsentativ für die Art und Weise der digitalen Umsetzung und der Interaktionsmöglichkeiten steht, um die es hier geht. Explizit mitgemeint sind alle neuen Technologien, die potenziell ähnliche Ausgabe- und Interaktivitätsformen ermöglichen.

unterstützes Soziales Lernen“ (*computer-supported social learning; CSSL*). Im Folgenden wollen wir nach einer kurzen Begriffsklärung am Beispiel einer sechs-stufigen Lernsequenz zeigen, welche Aspekte (z.B. als Vorbereitung auf eine sich anschließende Präsenzphase) CSSL haben kann. Diese Aspekte werden dabei lern- und handlungstheoretisch eingebettet; zudem werden ganz praktische didaktische Perspektiven aufgezeigt.

2 Computerunterstütztes Lernen Sozialer Schlüsselkompetenzen

Ein nahezu unüberschaubares Spektrum heterogener Bedeutungs- und Auslegungsmöglichkeiten vereint der Begriff „Soziale Kompetenz“ (vgl. Kanning, 2002). Hier geht es uns im Kern um Kompetenzen, die das zwischenmenschliche Miteinander betreffen. Es handelt sich dabei sowohl um elementare kommunikative Fähigkeiten (wie z.B. Fragen, Zusammenfassen oder Stellung nehmen) als auch um komplexe Handlungsstrategien (wie z.B. Projektmanagement oder Verhandeln) sowie alle denkbaren Mischformen (wie z.B. Meta-Kommunikation oder Brainstorming).

Generell geht es uns hier also um zwischenmenschliches Geschehen, das in der (sprachlich und nonverbal vermittelten) *direkten Interaktion zwischen zwei oder mehr anwesenden Personen* zum Tragen kommt.²

Im Besonderen geht es uns eher um die *Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung in der beruflichen und tertiären Bildung sowie der Weiterbildung*.

Bildungsansätze, die auf die Entwicklung sozialkommunikativer Kompetenzen bei erwachsenen Menschen abzielen, sind einerseits eingebettet in schulische, hochschulische sowie berufliche Kontexte und damit eher thematisch umgrenzt. Andererseits haben die Bildungsansätze auch einen spezifischen Zielkontext (z.B. Aufgaben im gegenwärtigen oder späteren Beruf). Unser Ansatz fußt auf Erfahrungen in diesen Feldern, und insofern glauben wir umgekehrt, gerade in diesen Bereichen auf Interesse mit unserem Ansatz zu stoßen. Insbesondere im Bereich der Hochschullehre in Deutschland hat dieses Thema durch den Beschluss der Kultusminister, bei der Einführung der neuen Bachelor-Studiengänge verstärkt allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen zu fördern, eine neue Bedeutung gewonnen.

2 Damit grenzen wir uns ab von kommunikativem Handeln im Hinblick auf eine nicht näher definierte Zahl von Personen (z.B. „Gemeinschaft“, „Gesellschaft“) und von „asynchroner“ Kommunikation (z.B. Brief- und eMail-Verkehr, Weblogs etc.).

2.1 Sozialkommunikative Kompetenz – eine Arbeitsdefinition

Was wir zusammenfassend unter „sozialkommunikativer Kompetenz“ verstehen, ergibt sich aus der folgenden Abbildung 1 mit fünf Elementen. Im Hinblick auf eine soziale Situation (A), die durch ein umgrenztes Rahmenthema und durch den Zielkontext näher beschrieben werden kann (vgl. Euler, 2004), werden (B) eine Menge individueller Wissensbestände, Fähigkeiten, Haltungen und anderer Merkmale (vgl. Lucia & Lepsinger, 1999) definiert. Diese beeinflussen (C) die Wahrnehmung und kognitive Konstruktion sowie (D) personabhängig einen inneren Zustand (z.B. „Inneres Team“; Schulz von Thun, 1998). Daraus ergibt sich insgesamt der (äußere und innere) Anforderungsgehalt einer sozialen Situation. In dieser kann der Akteur (re-)agieren, d.h. auf der Grundlage von Vorerfahrungen und Stand des Könnens (E) Verhalten generieren und zeigen.

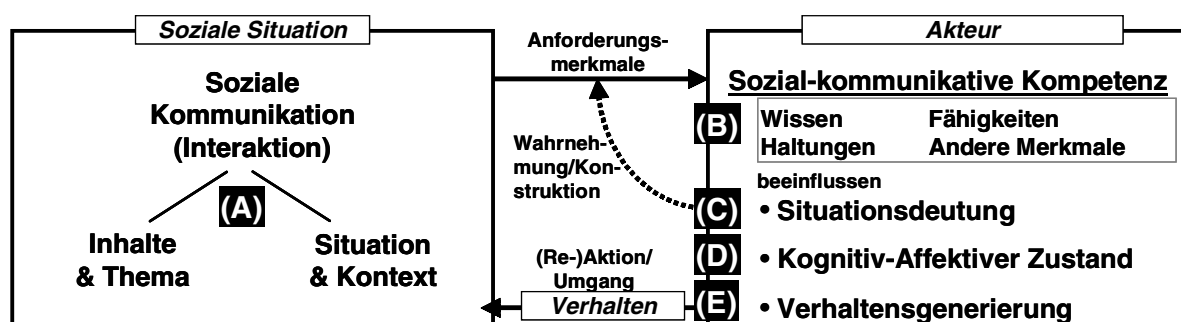


Abb. 1: Fünf Elemente Sozialkommunikativer Kompetenz

Dieses Modell nimmt für sich in Anspruch, feingliedriger zu sein als alternative Modelle. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bleibt es nicht beschränkt auf die Rezeption, Einschätzung oder (Re-)Konstruktion einer Situation auf Grundlage vorher oder begleitend vermittelter Handlungsmodelle (wie z.B. in der Analyse einer per Videosequenz präsentierten Äußerung nach einem vorher vermittelten Analysemuster; Henninger, Hörfurter & Mandl, 2001; Henninger et al. 2003).

2.2 Computerunterstützte Entwicklung sozialer Kompetenzen

Aus dem Bereich der angewandten Psychologie und Pädagogik ist im Prinzip hinreichend bekannt, welche didaktischen Methoden einer Entwicklung oder Förderung der sozialkommunikativen Kompetenzen zuträglich sind. Es ist dies eine gute didaktische Kombination der „Trias“ von

- handlungspraktischem Tun, Sich-Ausprobieren und Erleben in sozialkommunikativen Situationstypen (*enactive learning*; *learning by doing*; *experiential learning*) (Bandura, 1986; Kolb 1984);

- der Betrachtung und dem Reflektieren über einen Situationstypus, das Erleben und Handeln der Akteurinnen und Akteure und dessen Wirkungen (*reflection-on-/in-action; single-/double-loop-learning*) (Argyris & Schön, 1978); sowie
- der gezielten Beobachtung von in sozial-kommunikativen Situation handelnden Personen als Modelle (*observational learning/Modelllernen*) (Bandura, 1986).

Weil die Verhaltensproduktion und das Erleben der Verhaltensauswirkungen am besten im direkten Kontakt mit anderen Personen gelingt, sollte dies seinen Schwerpunkt in den Präsenzphasen eines hybriden Lernarrangements haben. Daß auch computergestützte Verfahren ein Sich-Ausprobieren in neuen Situationstypen ermöglichen, wollen wir im Folgenden anhand einer Lernsequenz mit paradigmatischem Charakter zeigen. Dazu werden wir zunächst die Lernsequenz im Rahmen von sechs Lernabschnitten vorstellen (vgl. Abb. 2). Anschließend wollen wir näher diskutieren, welche neuen didaktischen Einsatzmöglichkeiten sich im Hinblick auf die Entwicklung sozialkommunikativer Kompetenzen ergeben.

2.3 Didaktische Praxis: Eine Paradigmatische CSSL-Lernsequenz

(1) Situationsbeschreibung und Fragestellung

Den Lernenden³ wird zunächst eine detaillierte Beschreibung der Anforderungssituation präsentiert, in der das Setting, der bisherige und gegenwärtige kommunikative Verlauf beschrieben sind. Die Lernenden werden gebeten, sich in eine der beteiligten Personen hineinzusetzen, die sich in der Szene mit einer spezifischen Anforderung konfrontiert sieht (den/die *Protagonist/-in*), und sich darauf vorzubereiten, aus der Identifikation heraus eine Reaktion zu entwickeln und diese anschließend niederzuschreiben. Die Fragestellung kann sich dabei schwerpunktartig auf verschiedene Elemente des vorgestellten Modells sozialkommunikativer Kompetenz beziehen, z.B. im Hinblick auf die Generierung von Verhalten („Was würden Sie sagen oder tun?“), auf die (Re-)konstruktion der äußeren Anforderungsmerkmale („Worauf kommt es in dieser Situation an?“), der Interaktion („Wie verstehen Sie die Äußerung von Herrn X?“) oder auf den eigenen kognitiv-affektiven Zustand („Welche Gedanken/Gefühle kommen bei Ihnen auf?“).

3 Die Pluralform wurde hier allein aus Gründen der Gender-Neutralität gewählt; die Lernsequenz zielt zunächst auf individuell lernende Personen ab (zur Erweiterbarkeit in kollaborative Lernkontexte s.u.).

(2) Multimediasequenz mit der Anforderungssituation

Anschließend werden die Lernenden gebeten, die Videosequenz⁴ zu (1) zu betrachten und die Anforderungscharakteristika der sozialen Situation wahrzunehmen. Mit ansteigender Darbietungsdauer erhöht sich erfahrungsgemäß die Komplexität der Anforderungssituation; wir haben gute Erfahrungen mit einer Dauer von 15 bis 150 Sekunden gemacht. Gegenüber dem Lernen in realen oder simulierten Situationen zeichnet CSSL aus, dass ein breiteres Situationsspektrum gezeigt werden kann und die Lernenden Anforderungssequenzen wiederholt und auch ausschnittsweise betrachten können.

(3) Eingabe einer Reaktion

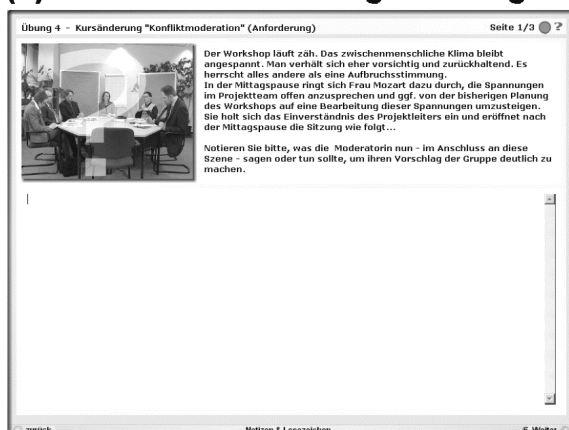
Im Hinblick auf die beschriebene Fragestellung sind die Lernenden ermutigt, eine eigene Reaktion zu entwickeln und diese einzugeben. Sie steht damit in digitaler Form für eine spätere Reflexion durch die Lernenden selbst, aber auch für Zwecke des kollaborativen Lernens (z.B. Weblog, Chat, Forum, eMail) oder/und der Anbindung an nachfolgende Präsenzphasen (z.B. Coaching, Training, Supervision, Intervention, Praktikum) zur Verfügung.

(4) Multimediale Vorstellung alternativer Handlungsmodelle

Im Anschluss an die Reaktionseingabe können Lernende Multimediasequenzen mit Darstellungen alternativer Verhaltensmöglichkeiten des Protagonisten betrachten. Um das Lernen am Modell zu fördern, haben wir dies mit bestimmten Beobachtungsaufgaben verbunden, die die Fragestellung aus (1) im Hinblick auf Verhaltensoptionen des Protagonisten aufgreifen (z.B. „Was sollte Frau X an dieser Stelle sagen?“). Die Alternativen können einerseits gängige Handlungsschemata zeigen; so fordert z.B. eine konfliktuöse Situation häufig Handlungsimpulse wie „Schnell einen Lösungsvorschlag machen!“ oder „Dem Konflikt ausweichen!“ heraus. Wenn diesen Alternativen eine differenziertere Option beigeordnet wird (z.B. „Erst individuelle Konflikthintergründe erkunden, dann gemeinsam neue Lösungsideen sammeln!“), ergeben sich Möglichkeiten, die Veränderung kognitiver Schemata durch eine „dosierte Diskrepanz“ (im Sinne Piagets) anzuregen.

4 Obwohl Vorläufer der hier vorgestellten Lernsequenz bereits schon vor einigen Jahren vorlagen (Dragow, Olson-Buchanan & Moberg 1999; Gentry, 1992), haben es erst die technologischen Entwicklungen dieses Jahrzehnts ermöglicht, hochauflösende Videosequenzen im Rahmen computergestützter Lernumgebungen als „Anforderungssituationen“ in breiterem Rahmen einzusetzen. Alternativ haben wir auch Audiosequenzen eingesetzt (z.B. bei der Darstellung von Telefongesprächen). Diese sind kostengünstiger zu produzieren; dennoch werden Sinneseindruck, Identifikation und Erfahrbarkeit wahrscheinlich durch in Komplexität und Detailgrad möglichst große Annäherung an die physische Realität sozialer Situationen besser unterstützt.

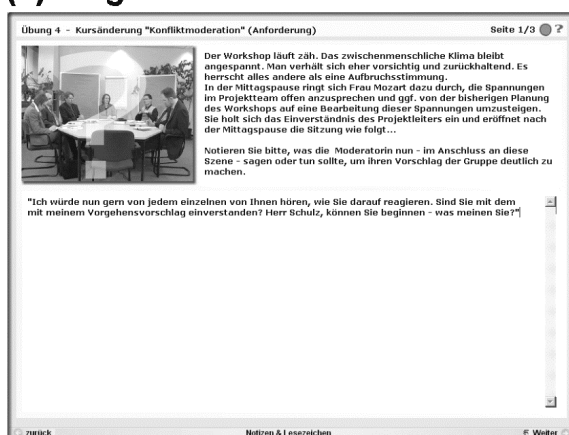
(1) Situationbeschr./Fragestellung



(2) Multimediasequenz Anf.-Situation



(3) Eingabe einer Reaktion



(4) Vorstellung von Alternativen



(5) Situationseinschätzung/Rückmeldung (6) Weiterführende Reflexion

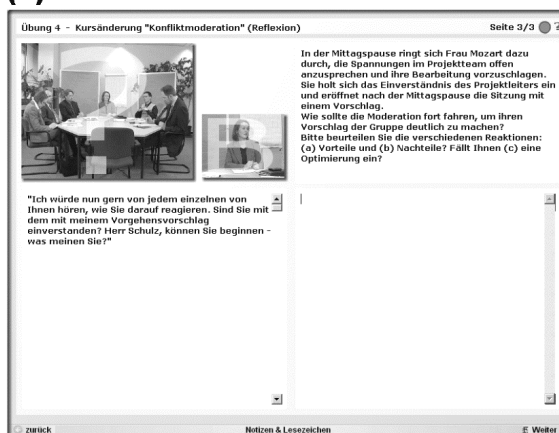
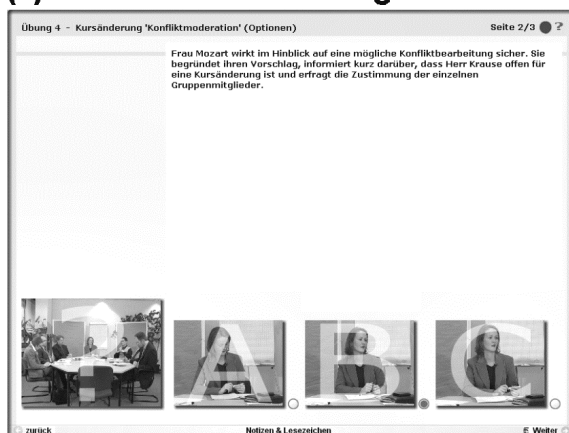


Abb. 2: Paradigmatische CSSL-Lernsequenz (Bildschirmfotos)

(5) Situationseinschätzung und Rückmeldung

Die Fragestellung aus (4) kann auch dazu genutzt werden, die alternativen Darstellungen unter bestimmten Aspekten zu vergleichen und einzuschätzen. Diese didaktische Form greift die Konzeptualisierung einer Situation als „Anforderungssituation“ im oben ausgeführten Kompetenzmodell auf und birgt viele Analogien zum gegenwärtig diskutierten diagnostischen Verfahren der Situationsein-

schätzung (*situational judgement test*, SJT) als Hilfe zur Bestimmung sozialer Kompetenzen.⁵ Dabei entscheidet die Fragestellung darüber, im Hinblick auf welches Kriterium die Lernenden die Antwortoptionen bewerten:

- *Passung zu einem vorgegebenen Modell*: Eine Option kann rezeptiv daraufhin beurteilt werden, ob sie den Vorgaben eines (vorher vermittelten) Modells entspricht (z.B. „In welcher Alternative verhält sich Frau X am klarsten im Sinne des transformativen Ansatzes?“). Diese Frage kann adäquat nur unter dem Kriterium der sachlichen Wahrheit beurteilt werden; damit ist dieser Bezugsrahmen auch nutzbar für eine Erhebung von Wissensbeständen im weiteren Sinne.
- *Passung zum Lernenden*: Alternativ können die Lernenden angeregt, die Option im Hinblick auf Passung zu ihrer eigenen Person (z.B. „Welche der Alternativen würde wahrscheinlich Ihrem eigenen Verhalten am ehesten entsprechen?“) zu beurteilen – oder im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitseinschätzung (z.B. „Die Umsetzung welcher der vorgestellten Alternativen würde Ihnen am schwersten fallen?“). Didaktisch wertvoll sind diese Fragen insbesondere bei Lernbedingungen, die so beschaffen sind, dass eine authentische Antwort wahrscheinlich und von Lernenden selbst als fruchtbar erlebt wird.
- *Angemessenheit als Passung zu den Anforderungen*: Die Optionen können auch eingeschätzt werden im Hinblick auf die (wahrgenommenen) Anforderungen der äußeren und inneren Situation (z.B. „In welcher Alternative verhält sich Herr X am angemessensten?“). Dabei lassen sich in Anlehnung an Habermas (1981) und Schulz von Thun (1998) einem Vorschlag von Redlich (1997, S. 124 f.) folgend vier unterschiedliche Situationstypen bzw. Interaktionsfunktionen ausmachen, die das Handeln des Protagonisten in qualitativ unterschiedliche Beurteilungsbezüge stellen. Je nach didaktischem Ziel kann ein Bezug (bzw. ein Urteilsfähigkeitsaspekt) durch die Fragestellung betont werden: So unterstellt z.B. die Frage „In welcher Alternative verhält sich Frau X am effektivsten?“ strategisch-perlokutive Absichten und zielt damit (1) auf das Kriterium der *Wirksamkeit* ab. In Situationen, in denen es im weiteren Sinne um das Aushandeln von Beziehungsregeln geht (z.B. „In welcher Alternative verhält sich Herr X so, dass es für die anderen Beteiligten annehmbar ist?“), geht es (2) um *Akzeptanz*, sowohl bei den direkten Interaktionspartnern als auch im Hinblick auf allgemeine Normen. Die Urteilsfähigkeiten können auch im Hinblick auf sachliche Aspekte geschult werden. Hier ist (3) das Kriterium

5 Auf die Lernaufgabe lassen sich die im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion zum SJT-Verfahren aufgeworfenen Fragen (z.B. Lievens & Sackett, 2006; McDaniel & Nguyen, 2001; Weekley & Jones, 1997) gut übertragen. Es sind dies die der Entwicklung von Alternativen (z.B. Welches Spektrum von Alternativen soll dargestellt werden; wie „eindeutig“ unterscheidbar sollen sie sein und was gilt es im Hinblick auf die Möglichkeiten für ein Feedback zu beachten?), der Fragestellung (s.o.), der Antwortformate (z.B. Alternativenzahl, Auswahl der besten und/oder schlechtesten Alternative oder Rating?) usw. Die folgenden Ausführungen sind von daher auch in diesem Forschungszusammenhang von Bedeutung.

(empirische) *Wahrheit* (z.B. „In welcher Alternative gibt Frau X den Sachverhalt zutreffend wieder?“).⁶ Bezieht sich die Frage nach der Angemessenheit auf die innere Situation des Protagonisten, so geht es (4) um seine *Authentizität*, also Wahrhaftigkeit und Passung zu seiner Persönlichkeit und aktuellen ‚inneren Situation‘ (z.B. „In welcher Alternative bringt Herr X glaubhaft zum Ausdruck, worauf es ihm ankommt?“)

Auf die Einschätzung folgt eine Rückmeldung der Autoren zu allen vorgestellten Optionen. Dabei kann Bezug genommen werden auf die kognitive Konstruktion von Merkmalen und Typus der sozialen Situation und Deutungsmöglichkeiten der Handlung sowie den verschiedenen angesprochenen Beurteilungsbezügen. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich einiger ihrer eigenen inneren Repräsentationen von Situation, prozeduralem Wissen, Handlungsvollzügen und -wirkungen bewusst zu werden und diese mit der Rückmeldung abzugleichen. Die oben erwähnte „dosierte Diskrepanz“ wird hier dadurch verfeinert, dass kein bloßes ‚Richtig‘/‚Falsch‘ rückgemeldet wird, sondern differenziert betrachtet wird, wann Optionen sinn- und wirkungsvoll sein und wann sie problematisch sein mögen.

(6) Weiterführende Reflexion

In einer weiterführenden Reflexionsaufgabe werden diese Lernerfahrungen didaktisch verstärkt. Wie bei (1) kann sich die Aufgabe auf Elemente des vorgestellten Modells sozialkommunikativer Kompetenz beziehen oder die Fragestellung aus (5) ergänzen. Wenn z.B. die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Reaktion aus (3) weiterzuführen oder zu verbessern, geht es um die Generierung von Verhalten unter Einbezug der Lernerfahrungen aus (4) und (5). Alternativ könnten die Lernenden auch gebeten werden, die von den Autoren als am günstigsten eingeschätzte Option weiter im Sinne der Kriterien zu verbessern oder die Begründung bzw. Rückmeldung weiter zu entwickeln. Hier können sich die Handlungsalternativen durch den hohen Grad der Selbstbestimmung in die eigene Identität integrieren.

Andererseits kann sich die Reflexionsaufgabe aber auch auf die Lernenden beziehen, wenn sie z.B. angeregt werden, zu überdenken, inwiefern eine Option verändert werden müsste, um Kongruenz mit ihrer eigenen Person und inneren Situation herzustellen. Werden die Lernenden danach gefragt, welche Handlungen ihnen eher leicht bzw. eher schwer fallen, ergeben sich darüber hinaus möglicherweise hilfreiche Informationen für nachfolgende (Präsenz-)Trainingsphasen.

6 Da es hier um sozial-kommunikative Urteilsfähigkeiten und damit vorrangig um Verständigungsaspekte geht statt um inhaltlich gebundene Wissensbestände, steht das sich ebenfalls auf sachliche Aspekte bezogene Kriterium der inhaltlichen Richtigkeit (z.B. „In welcher Alternative informiert Herr X den Kunden sachlich korrekt?“) im Hintergrund.

3 Ausblick: Didaktische Perspektiven und Forschungsbedarf

Der Anwendungsbereich von CSSL erstreckt sich unserer Auffassung nach vor allem auf hybride Lernarrangements zur Förderung sozialer Kompetenzen, in denen in nachfolgenden situierten Präsenz- oder Praxisphasen das Handlungsrepertoire gefestigt und erweitert werden kann. Wir möchten Didaktiker ermuntern, mit der Lernsequenz vor allem im Hinblick auf die skizzierten Fragestellungen und Beurteilungsbezüge, dem medien- und kostenbedingten Komplexitäts- und Auflösungsgrad der eingebetteten Sequenzen (Video, Audio, Text, etc.) sowie der Umsetzung in verschiedene Medientechnologien (CBT, WBT, DVD, Podcast, etc.) zu experimentieren. Auch sollte die Effizienz im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Abschätzung evaluiert werden. Zudem gilt es, weitere Ansatzpunkte für eine Verknüpfung von individuellem computergestütztem Lernen und der Vernetzung mit Lerngruppe und Lehrendem/Tutor/Coach zu finden und umzusetzen. Hier scheint es uns insbesondere auch sinnvoll, die mögliche Rolle von CSSL bei der Sicherung der Qualität von Bildungsangeboten zu untersuchen.

Für die Lernforschung stellt sich hauptsächlich die Frage, welche Voraussetzungen das computergestützte Lernen begünstigen und inwiefern sich das hier postulierte Lernen am Modell sich auswirkt. Unserem Eindruck nach replizieren Lernende in nachfolgenden Trainingsphasen Modellverhalten, möglicherweise zu Lasten von anfänglicher Verhaltensvielfalt und zu Gunsten von Qualität und kollektivem „Sprachspiel“, mit dem schnell Verständigung über komplexe Situationen und Verhaltensweisen erzielt werden kann.

In der Regel ist die Produktion, Darstellung und Nutzung von kürzeren, voneinander unabhängigen Anforderungsszenarien einfacher und kostengünstiger; auch ist durch „Granularisierung“ die Wahrscheinlichkeit der nachhaltigen und kontextübergreifenden Nutzbarkeit größer. Andererseits dürften zusammenhängende, aufeinander aufbauende Handlungsstränge im Kontext sozialen Lernens als realitätsnäher empfunden werden. Die Ergebnisse einer kürzlich vom Zweitautor durchgeführten Vergleichsstudie deuten allerdings darauf hin, dass die Zerlegung komplexer narrativer Rahmenhandlungen in die hier skizzierten Arbeitsschritte möglicherweise auch unerwünschte Auswirkungen auf Behaltens- und Lernleistungen haben könnte. Weitere Forschung ist daher wünschenswert, um die Bedingungen des didaktischen Einsatzes der Lernsequenz weiter zu konkretisieren.

Literatur

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Drasgow, F., Olson-Buchanan, J. B., & Moberg, P. J. (1999). Development of an interactive video assessment: Trials and tribulations. In F. Drasgow & J. B. Olson-Buchanan (Hrsg.), *Innovations in computerized assessment* (S. 177–196). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen*. St. Gallen, Schweiz: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Gentry, D. B. (1992). Using computer aided interactive video technology to provide experiential learning for mediation trainees. *Journal of Divorce & Remarriage*, 17, 57–74.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bde.), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Henninger, M., Hörfurter, A. & Mandl, H. (2001). *Trainings soft skills with software* (FB 130). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Verfügbar unter: http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000238/01/FB_130.pdf [21.07.2005]
- Henninger, M., Mandl, H. & Hörfurter, A. (2003). *Fostering reflection in the training of speech-receptive action* (FB 157). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Verfügbar unter: <http://www.lsmndl.emp.paed.uni-muenchen.de> [21.07.2005].
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall.
- Koschmann, T. (2001). Revisiting the paradigms of instructional technology. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught & T. Petrovic (Hrsg.), *Meeting at the Crossroads. Proceedings of the 18th ASCILITE Annual Conference* (S. 15–22). Melbourne, Australien: University of Melbourne. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/koschmann.pdf> [11.10.2005].
- Lievens, F. & Sackett, P. R. (2006). Video-based versus written situational judgment tests. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1181–1188.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). *Competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McDaniel, M. A. & Nguyen, N. T. (2001). Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 103–113.
- Redlich, A. (1997). *Konfliktmoderation: Handlungsstrategien für alle, die mit Gruppen arbeiten*. Hamburg: Windmühle.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander Reden 1-3*. Reinbek: Rowohlt.
- Weekley, J. A. & Jones, C. (1997). Video-based situational testing. *Personnel Psychology*, 50, 25–49.
- Zenger, J. & Uehlein, C. (2001). Why blended will win. *Training and Development*, 55(8), 54–60.